

Wesseler, Matthias

## Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt

Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: *Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie.* Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 235-250. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Wesseler, Matthias: Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt - In: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: *Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie.* Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 235-250 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231199 - DOI: 10.25656/01:23119

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231199>

<https://doi.org/10.25656/01:23119>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

# Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungs- wissenschaftlicher Forschung

Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft

Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Herausgegeben von Dietrich Goldschmidt  
unter Mitwirkung von Henning Melber

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung:**

interdisziplinäre Studien über d. Stand d. Wiss.;

Berichte; Besprechungen; Bibliographie /hrsg. von

Dietrich Goldschmidt. Unter Mitw. von Henning Melber. –

Weinheim; Basel : Beltz, 1981.

(Zeitschrift für Pädagogik ; Beih. 16)

ISBN 3-407-41116-2

NE: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]; Melber,

Henning [Mitverf.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 411162

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers . . . . .	5
------------------------------------	---

## Einleitung

DIETRICH GOLDSCHMIDT

Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt . . . . .	17
---	----

1. Die historische Situation der Bundesrepublik Deutschland in ihrer Beziehung zur Dritten Welt / 2. Bisherige Forschung in der Bundesrepublik Deutschland über Bildung und Erziehung in der Dritten Welt / 3. Grundsätze und Wirklichkeit der Bildungshilfe und Forschungsförderung seitens der Bundesrepublik Deutschland / 4. Wissenschaftliche Einsichten, politische Bedingungen und praktische Erfahrungen als Basis künftiger Forschung / 5. Die Aufgaben künftiger Forschung als Ertrag der Beiträge im vorliegenden Heft

## Teil I: Entwicklung und Bildung: Theorien, Analysen, Aporien

PATRICK V. DIAS

Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt	33
---	----

1. Sozial-historische Gegebenheiten des Erziehungswesens / 2. Erziehungsförderung im Entwicklungsprozeß / 3. Erziehung, Modernisierung und Humankapitalbildung / 4. Erziehung – ein Entwicklungshindernis? / 5. Erziehungsprozeß und Erziehungswissenschaft / 6. Schlußbemerkung / Anhang: Systematische Bibliographie zu „Erziehung und Entwicklung bzw. Modernisierung“

ULLRICH LAASER

Bildung und Systemwandel in der Dritten Welt. Perspektiven einer entwicklungsbezogenen Bildungsforschung . . . . .	49
--	----

1. Theoretische und paradigmatische Perspektiven – 1.1. Strukturfunktionalismus – 1.2. Systemtheorie – 1.3. Verhaltenstheorie – 1.4. Konflikttheorie – 1.5. Dependenztheorie – 1.6. Theorie des interventionistischen Kapitalismus – 1.7. Paradigmenverbund / 2. Thematisches Spektrum – 2.1. Die ökonomische Dimension – 2.2. Die politikwissenschaftliche Dimension – 2.3. Die sozialpsychologische Dimension

ERNEST JOUHY

Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt. Anmerkungen zu den Beiträgen von DIAS und LAASER . . . . .	67
--	----

Die Widersprüchlichkeit der Vermittlung herrschender Ideen: zum Verhältnis von Tradition zu Innovation – Zur Wechselwirkung von ökonomisch-sozialer Macht und daraus resultierender Ideen:

die Erziehungs- und Bildungstheorien – Entwicklung und Bildung: Strategien des Bildungstransfers und die Auswirkungen in Ländern der Dritten Welt – Zum Doppelcharakter von Machteliten in Ländern der Dritten Welt – Konsequenzen für Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung im Weltmaßstab

FREYA DITTMANN-KOHLI

Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt . . . . . 77

1. Problemstellung und Erkenntnisinteresse / 2. Leistungsorientierung – 2.1. Relevanz des Konstrukts „Leistungsmotivation“ – 2.2. Kulturelle Varianten der Leistungsorientierung – 2.3. Die Indeterminiertheit des Konstrukts – 2.4. Interventionsprogramme / 3. Pro-soziale Orientierungen / 4. Intellektuelle Fähigkeiten – 4.1. Intelligenztestleistungen – 4.2. Kognitive Entwicklung – 4.3. Problemlösefähigkeit (Außerschulische Erwachsenenbildung – Schulische Interventionsplanung) / 5. Zur Problematik „wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale“

TRAUGOTT SCHÖFTHALER

Informelle Bildung . . . . . 97

1. Zum Begriff „informelle Bildung“ / 2. Genauere Bestimmung von informeller Bildung / 3. Frühere Ansätze zum Konzept der informellen Bildung / 4. Interdisziplinäre Konzepte zu Bedingungen und Prozessen informeller Bildung / 5. Heuristisches Schema zur Organisation von Bildungsprozessen / 6. Kultur- und Kognitionsforschung / 7. Ethnotheorie und deskriptive Ethnologie / 8. Modernisierungsforschung (Zur Genese von Leistungsmotivation – Zu „individueller Modernisierung“ – Psychoanalytisch orientierte Forschungen – Zum Zusammenhang von Kulturwandel und Feldabhängigkeit kognitiver Orientierung – Zur Rolle der Muttersprache und einer [fremden] Zivilisationssprache – Zur sozialen Bedeutung ethnischer Zugehörigkeit) / 9. Zur Erforschung informeller Bildungsprozesse (Institutionalisierungsformen von Bildung – Mythos und Magie im modernen Alltagsdenken – Fallstudien zur Rollendifferenzierung – Inhalts- und Sekundäranalysen von Akkulturationsberichten – Informationssammlung zu ethnisch-sprachlichen Konflikten – Umfrage zum Stand der Hintergrundinformationen von Bildungspolitikern)

DORIS ELBERS / HEINZ KULL

Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt. Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen . . . . . 117

1. Vorbemerkungen / 2. Benachteiligungen im und durch das Bildungssystem / 3. Slum- und Squatterbevölkerung, der informelle ökonomische Sektor in den Städten der Dritten Welt / 4. Zusammenfassung, Schlußfolgerungen und offene Fragen

## **Teil II: Pädagogische Intervention durch Institutionen: Schule, tertiärer Bereich, Massenmedien**

VOLKER LENHART / HERMANN RÖHRS

Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt . . . . . 129

1. Schule und Entwicklung / 2. Zur Anwendbarkeit schultheoretischer Annahmen auf Gesellschaften der Dritten Welt / 3. Die Funktionen der Schule – 3.1. Die Qualifikationsfunktion – 3.2. Die Sozialisationsfunktion – 3.3. Die Allokationsfunktion / 4. Die Dimensionen der Schule – 4.1. Die strukturelle Dimension – 4.2. Die administrative Dimension

## HAGEN KODES

Curriculum und Entwicklung. Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar? . . . . . 145

1. Curriculuminnovation in der Dritten Welt: Geschichte einer heimlichen internationalen Arbeitsteilung – 1.1. Der kulturpolitisch orientierte Revitalisierungsansatz und der bildungsökonomisch orientierte Ruralisierungsansatz – 1.2. Der wissenschaftspropädeutisch orientierte Sozialisationsansatz und der gemeinwesenpädagogisch orientierte Enkulturationsansatz – 1.3. Der sozio-ökonomisch orientierte Integrationsansatz und der polit-ökonomisch orientierte Mobilisierungsansatz – 1.4. Entwicklungslogik der Curriculuminnovation oder historische Dynamik? / 2. Curriculum und individuell-gesellschaftliche Entwicklung – 2.1. Gesellschaftliche Entwicklung – 2.2. Individuelle Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung – 2.3. Curriculuminnovation und individuell-gesellschaftliche Entwicklung / 3. Merkmale einer ‚entwicklungsangemessenen‘ Curriculumarbeit / 4. Probleme und Perspektiven einer internationalen Curriculumforschung und -kooperation

## JOSEF MÜLLER

Grundbildung in der Dritten Welt . . . . . 169

1. Das Schuldilemma in Entwicklungsländern / 2. Das Grundbildungskonzept / 3. Die Schule als Institution der Grundbildung / 4. Das außerschulische Bildungswesen / 5. Verbindungen schulischer und außerschulischer Ansätze / 6. Ansätze einer integrierten Grundbildung / 7. Aufgabenbereiche der Bildungsforschung

## KARL-HEINZ FLECHSIG / REINHARD FUHR

Methodik und Technologie des Unterrichts. Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben . . . . . 187

1. Nutzung von Massenmedien für Unterrichtszwecke / 2. Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraums / 3. Nutzung mobiler Lerngelegenheiten / 4. Wechsel bzw. Veränderung der Unterrichtssprache / 5. Integration von Arbeit und Lernen / 6. Nutzung außerschulischer, in der Gemeinde angesiedelter Ressourcen, insbesondere Einbeziehung nicht-professioneller resource persons / 7. Alternative Lernformen innerhalb des Klassenraums

## MICHAEL OMOLEWA

Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt . . . . . 197

1. Traditionale Prüfungsverfahren / 2. Der Einfluß der christlichen Mission / 3. Staatliche Einflüsse und die Attraktivität von Zeugnissen / 4. Wirkungen / 5. Kritik / 6. Die gegenwärtige Lage / 7. Zusammenfassung

## FRANK ACHTENHAGEN / HEIDRUN BURFEIND / REINHARD FUHR

Aufgaben für Forschungen über das Berechtigungswesen. Ein Nachwort zum Aufsatz von M. OMOLEWA . . . . . 211

1. Zum Zusammenhang von Berechtigungswesen, Qualifikationen und Prüfungen / 2. Forschungsaufgaben

## HEINZ-PETER GERHARDT

Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt. Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika . . . . . 215

1. Entwicklungen in der Lehrerbildung / 2. Erziehung und Lehrer in der Gesellschaft – 2.1. Zum Verhältnis von Gesellschaft und Erziehungssystem – 2.2. Neue Aufgaben für die Lehrerschaft /

3. Curriculumentwicklung und Lehrerpersönlichkeit – 3.1. Curriculumentwicklung und -dissemination mit der Lehrerschaft – 3.2. Verfahren und Methoden von Unterricht – 3.3. Motivationsfunktion des Lehrers / 4. Ausbildungsphasen und -ebenen – 4.1. Berufsvorbereitende Lehrerbildung – 4.2. Berufsbegleitende Lehrerbildung / 5. Organisation und Verwaltung der Lehrerbildung – 5.1. Lehrerbildner – 5.2. Bildungsadministratoren – 5.3. Dezentralisation als Alternative? / 6. Ergebnisse und Forschungsschwerpunkte

MATTHIAS WESSELER

Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt . . . . . 235

1. Schwierigkeiten des Zusammenhangs: Funktionen und Konzepte / 2. Aufgaben und Probleme: Zur Gesamtheit der Funktionen des tertiären Sektors in der Dritten Welt / 3. Ausbildungsfunktion und Arbeitsmarkt / 4. Hochschulen als koloniales Erbe / 5. Bedingungen alternativer Konzepte / 6. Aufgaben für die Forschung / Anhang: Überblick zur Literatur

JENS NAUMANN

Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung . . . 251

1. Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen in Afrika / 2. Wissenschaftliche Arbeiten über die Verbreitung und Wirkung von Radio und Fernsehen / 3. Bildungspolitische Prioritäten und Forschungsdesiderate

### **Teil III: Berichte, Besprechungen, Bibliographie**

#### **Berichte**

DIETER DANCKWORTT

Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland. Organisation – Leistungen – Mängel in der Kommunikation mit der Wissenschaft . . . . . 265

WOLFGANG GMELIN

Internationale Einrichtungen zur Förderung von Forschung über das Bildungswesen der Entwicklungsländer . . . . . 271

T. NEVILLE POSTLETHWAITE

Zusammenarbeit von Industrie- und Entwicklungsländern. Am Beispiel der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) . . . 274

DIETER BERSTECHER / MICHEL DEBEAUVAIS

Das Internationale Institut für Bildungsplanung. Prioritäten in Forschung und Ausbildung . . . . . 278

JENS NAUMANN

Die Bildungspolitik der Weltbankgruppe. Von technokratischen Wachstumsprioritäten zur landbezogenen Volksbildung . . . . . 283

KARL-HEINZ FLECHSIG

Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ . . . . . 289



Bildungsforschung in Zusammenarbeit mit afrikanischen Erziehungswissenschaftlern. Bericht über die erste afrikanisch-deutsche Forschungskonferenz auf Mauritius, 18.–27. Februar 1980 . . . . . 291

**Besprechungen**

Bildungsförderung und wissenschaftlich-technische Kooperation (JENS NAUMANN – HEINZ-PETER GERHARDT) . . . . . 299

Entstehung und Entwicklung des Bildungswesens in ehemals deutschen Kolonien Afrikas (ULRICH BENDELE/HENNING MELBER – WOLFGANG SACHS) . . . . . 303

Beiträge zum Bildungswesen Tanzanias (ELISABETH GROHS/GERHARD GROHS) 310

Traditionelle Sozialisation und Erziehung (TRAUGOTT SCHÖFTHALER – DIETRICH GOLDSCHMIDT – HENNING MELBER) . . . . . 316

Kulturwandel und Erziehung in Afrika (CHRISTEL ADICK) . . . . . 324

Formale Bildung und Erziehung in sieben Ländern Afrikas (RENATE NESTVOGEL – FRIEDHELM STREIFFELER) . . . . . 329

**Bibliographie**

HENNING MELBER

Bibliographie deutschsprachiger Veröffentlichungen (1970–1980) zum Thema „Erziehung und Bildung in der Dritten Welt“ . . . . . 337

**Contents and Abstracts** . . . . . 374

**Verzeichnis der Mitarbeiter dieses Heftes** . . . . . 382

## Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt

Hochschulen in der Dritten Welt galten lange Zeit als selbstverständliche Voraussetzung und notwendiges Instrument für ökonomischen, technologischen und sozialen Fortschritt. Die Nützlichkeit dieser alten „herrlichen Einrichtungen“ (NAJMAN 1976, S. 88) stand nicht in Frage.

Dies ist anders geworden in den letzten Jahren. In steigendem Maß werden Funktionen, Qualität und Effizienz der Arbeit nicht nur von Hochschulen, sondern auch des gesamten tertiären Sektors in Ländern der Dritten Welt kritisch diskutiert. Vielerorts haben gerade westlich geprägte Forschung und Lehre zu „ökonomischen und sozialen Fehlentwicklungen schlimmster Art“ beigetragen (GOLDSCHMIDT 1977, S. 141).

Die sog. „Weltkrise der Erziehung“ ist besonders im tertiären Bereich vielfach scharf in Erscheinung getreten: „Für die Entwicklung meines Landes“, sagte z. B. kürzlich ein Kollege aus Trinidad, „ist es für einen Hochschullehrer wichtiger, im Gefängnis gesessen zu haben, als eine Promotion von Oxford oder Göttingen vorzeigen zu können.“ Nicht zuletzt auch aus ökonomischer Sicht wächst die Kritik an der „Erziehungspyramide“ in der Dritten Welt: „Erste Priorität in der Bildungsplanung der Dritten Welt ist die Aufgabe, die Wachstumsraten im sekundären und tertiären Sektor irgendwie zu reduzieren“ (BLAUG 1977, S. 6).

In der Diskussion – nicht zuletzt auch internationaler Organisationen – scheint jedoch der Konsens über die Bedeutung der Universitäten nicht grundlegend erschüttert zu sein: „Universitäten spielen auch weiterhin eine besondere und wichtige Rolle in der ökonomischen und kulturellen Entwicklung der Staaten. Dies gilt besonders für Entwicklungsländer“ (COMMONWEALTH SECRETARIAT 1977, S. 11); oder: „Hochschulen sind in steigendem Maß aufgefordert, in Entwicklungsstrategien eine zentrale Rolle zu spielen, ... sie bedürfen der Demokratisierung und Erneuerung, sie müssen ihr Angebot anpassen und in die Gesellschaft integrieren und dabei jeden elitären Anspruch ablegen“ (UNESCO *Draft Medium Term Plan 1977–1982*). Die grundsätzliche Bedeutung tertiärer Bildung für Entwicklung in der Dritten Welt steht kaum in Frage, die Diskussion zielt vielmehr auf die jeweiligen Modalitäten ihrer konkreten Realisierung.

Der folgende Beitrag bemüht sich, diese Diskussion zu vergegenwärtigen und dabei (a) die Problematik des tertiären Sektors in der Dritten Welt zu skizzieren, (b) Bedingungen zu umreißen, unter denen eine Steigerung produktiver Wirksamkeit tertiärer Bildung aussichtsreich erscheint und (c) daraus einige Folgerungen abzuleiten für anstehende Aufgaben der Forschung, für deren Bearbeitung auch Forschungspotential aus der Bundesrepublik von Nutzen sein könnte. So konzentrieren sich die Überlegungen auf den tertiären Sektor als Einrichtung mit dem ihm innewohnenden Aufgabenbereich und dessen Stellung im Kontext einer Gesellschaft. Rolle und Funktion der Studentenschaft als unmittelbar Betroffener und letztlich Produkt dieser Institutionen wurde in den folgenden Ausführungen nicht implizit thematisiert. Einen Einstieg und Überblick dazu vermitteln im deutschsprachigen Bereich u. a. die Beiträge von GROHS (1967), NEELSEN (1973) und FREMEREY (1978) sowie in der englischen Literatur die Werke von LIPSET (1967), die Beiträge in DAEDALUS (1968),

SINGH/CHEOK (1969), LIEBMAN/WALKER/GLAZER (1972), HANNA (1974), ALTBACH (1979) und HENNESSY (1979). (Im Anhang folgt ein kurzer Überblick zur Literaturlage.)

### 1. Schwierigkeiten des Zusammenhangs: Funktionen und Konzepte

In der Literatur der letzten Jahre läßt sich ein stetiges Anwachsen kritischer Fragen nicht übersehen. Zugleich entfaltete sich in ihr eine Vielfalt von Kategorien, Ebenen, Zusammenhängen und Perspektiven, welche gegenwärtig eine systematische Darstellung beinahe unmöglich machen. Ökonomische, soziologische, technologische, aber auch wissenschaftstheoretische und vielfach politische Aspekte werden in der Diskussion um die Rolle des tertiären Bereichs ineinander verwoben. Hinzu kommen definitorische Probleme – auch so zentraler Begriffe wie Entwicklung und Fortschritt –, die ohne präzise Lösung bleiben müssen: „Selbst für so grundlegende Begriffe wie Hochschule, Universität, Curriculum und Fakultät sind die Bedeutungen immer unterschiedlich“ (KNOWLES 1977, S. 15 a). Schließlich ist auf die Heterogenität der Länder der Dritten Welt und die steigende Komplexität der internationalen Zusammenhänge und Abhängigkeiten hinzuweisen.

Der folgende Beitrag muß daher relativ abstrakt bleiben. Die Probleme der konkreten Lehrveranstaltung, des einzelnen Forschungsprojekts, eines Beratungsvorhabens müssen am Rande bleiben; auch die vielfältigen möglichen Differenzen zwischen übergreifenden Zusammenhängen und konkreten regionalen Aufgabenstellungen können nicht mitbedacht werden: die Praxis vor Ort kann jeweils ganz anders sein. Hier sei eine Darstellung auf funktionaler/institutioneller Ebene sowie auf konzeptueller Ebene gegeben, worauf sich nicht zuletzt auch der Großteil der gegenwärtig geführten Diskussion konzentriert. Dabei darf keinesfalls aus dem Blick geraten, daß 80% des Welthandels, 93% der Industrie und fast 100% der Forschung (s. Tabelle 1) von den Industrieländern kontrolliert werden: „Die Entscheidung über unser Schicksal liegt nicht in erster Linie bei uns“ (NYERERE 1979, S. 5) – dies gilt in besonderer Weise auch für den tertiären Bildungsbereich in der Dritten Welt.

Die gewählte funktionale Betrachtung der Institutionen enthält zwei Aspekte, die hier dargestellt werden sollen: (a) Übersicht über die Gesamtheit der gesellschaftlichen Funktion, (b) exemplarische Darstellung der Zusammenhänge innerhalb eines Funktionsbereichs (Ausbildung). Zweifellos besteht zwischen der funktionalen/institutionellen und der konzeptuellen Ebene eine Reihe entscheidender Beziehungen; vor allem die Frage nach dem Gewicht der einzelnen Funktionen und ihrer Zuordnung zu bestimmten Sek-

*Tabelle 1: Die weltweite Verteilung von Forschern und Forschungsgeldern (1973)*

	Forschungs- aufwendungen (Milliarden Dollar)	in Prozent	in Prozent des Bruttosozial- produktes	Forscher (Tausend)	Forscher (in Prozent)
Entwicklungsländer	2,876	2,90	0,35	304	11,2
– Afrika (o. Südafrika)	0,276	0,31	0,34	23	0,8
– Süd-, Mittelamerika	0,773	0,77	0,37	46	1,7
– Asien (ohne Japan)	1,827	1,82	0,34	235	8,7
Industriestaaten	97,300	97,10	2,29	2410	88,8
Welt	100,176	100,00	1,97	2714	100,0

*Quelle:* JAN ANNERSTEDT: A Survey of World Research and Development Efforts. Paris: OECD Development Centre 1979. S. 12, 17.

toren des tertiären Bildungsbereichs ist abhängig von dem jeweiligen Entwicklungskonzept und den ihm immanenten politischen, ökonomischen, sozialen Werten. Mit anderen Worten, die inhaltliche Bestimmung dessen, was Entwicklung für eine Gesellschaft oder ein Land bedeutet, beeinflusst die unterschiedliche Gewichtung und Zuordnung der einzelnen Funktionen nicht nur innerhalb der Hochschulen sondern auch in den anderen Bereichen des tertiären Bildungssektors wie zum Beispiel in Ausbildungs- und Forschungszentren außerhalb von Hochschulen oder in kaum institutionalisierten, nicht-formalen Beratungs- und Disseminationsprogrammen sowie im Bereich regionaler internationaler Kooperation (beispielsweise *Regional Institute of Higher Education and Development* [RIHED], Singapore). Für das Verständnis der Rolle des tertiären Sektors in Ländern der Dritten Welt ist die Einsicht wesentlich, daß die unterschiedlichen Diskussionsansätze in zumindest mittelbarem Zusammenhang mit unterschiedlichen Entwicklungskonzepten stehen.

So fordern zum Beispiel Autoren, die einem primär ökonomischen Begriff von „Modernisierung“ folgen, andere Kriterien und Funktionen für Hochschulen in Entwicklungsländern als Autoren, welche Vorstellungen den Vorrang geben, in denen soziale und politische Elemente (z. B. Indigenisation, d. h. Verbundenheit mit dem eigenen Land) überwiegen. Die Beschreibung des tertiären Bereichs und seiner Bedeutung für die Entwicklung in der Dritten Welt nach allgemeingültigen systematischen Kategorien würden nur möglich sein, wenn ein breiter Konsens über ein entsprechendes systematisches Konzept der Entwicklung selbst vorläge. Die folgende Darstellung versteht sich deshalb als Provisorium; sie bemüht sich um eine zusammenfassende Wiedergabe unterschiedlicher Ansätze, für deren systematische Deskription gegenwärtig die theoretischen Kategorien noch weitgehend fehlen.

## 2. Aufgaben und Probleme: Zur Gesamtheit der Funktionen des tertiären Sektors in der Dritten Welt

Zur Diskussion der Funktionen und der entsprechenden Gestaltung der Institutionen sind in den letzten Jahren in der Bundesrepublik wichtige Beiträge erschienen (z. B. STEGER 1962; NEELSEN 1973; NAJMAN 1976; GOLDSCHMIDT 1977; KÜPER 1977), die ein wachsendes wissenschaftliches Interesse an den vielschichtigen Herausforderungen internationaler Fragestellungen in diesem Sektor signalisieren. Lehre, Forschung und Beratungstätigkeit – diese drei beinahe klassischen Funktionen werden immer wieder als die zentralen Aufgaben der Hochschulen in der Dritten Welt genannt.

Nicht zuletzt wegen der außerordentlichen quantitativen Expansion der letzten Jahre, die durch die Nachfrage seitens des Beschäftigungssystems (*manpower needs*) und durch das individuelle Aufstiegsstreben vieler Einzelner (*social demand*) ausgelöst wurde, hat die Funktion von Lehre und Ausbildung im tertiären Sektor eine in der gegenwärtigen Diskussion dominierende Bedeutung erhalten. „Die grundlegende Aufgabe der Universität in Lateinamerika ist die Ausbildung von Akademikern“ (TIERNEY 1972, S. 102). Die kritische Diskussion richtet sich nicht nur auf die Frage, inwieweit innerhalb der Ausbildungsfunktion die Elemente von Qualifikation, Allokation, Selektion und Integration in einer sozial und ökonomisch sinnvollen Proportion zueinander stehen (z. B. NEELSEN 1973), sondern auch auf das grundsätzlichere Problem der Berechtigung der Dominanz dieser Funktion überhaupt (z. B. GOLDSCHMIDT 1977; KÜPER 1977). Müssen zum Beispiel „Professoren der afrikanischen Universitäten zunächst einmal ausgezeichnete Pädagogen und Menschen sein,“ ... müssen sie bereit sein, „der Forschung weniger Zeit zu widmen“ (NAJMAN 1976, S. 94)?

Damit stellt sich die Frage nach der zweiten Funktion, der Forschungstätigkeit von Hochschulen und wissenschaftlichen Zentren im tertiären Sektor, und zwar zunächst als Frage nach der generellen Bedeutung wissenschaftlicher Forschung für die gegenwärtigen Bemühungen um eigenständige Entwicklung in der Dritten Welt; „landzugewandte“ versus „landindifferente“ oder „landfremde“ Forschung (GOLDSCHMIDT 1977, S. 149). Angesprochen sind dabei nicht nur Probleme von Relevanz und wissenschaftlicher Qualität, sondern ebenso auch die ökonomische Frage nach den – zumeist unzulänglichen – erforderlichen Ressourcen und im eher politischen Kontext die Frage nach der Freiheit von wissenschaftlicher Forschung in einer Zeit anscheinend unausweichlich wachsender staatlicher Einflußnahme.

Die dritte Funktion, Beratungstätigkeit, hat besonders in jüngster Zeit an Bedeutung gewonnen; darunter werden in der Regel drei Aufgabenbereiche verstanden: allgemeine Dissemination wissenschaftlicher Erkenntnisse und Forschungsergebnisse, gezielte Programme (oft nicht-formaler) wissenschaftlicher Fortbildung außerhalb der Hochschule sowie gezielte wissenschaftliche Beratung im politischen, wirtschaftlichen und technischen Bereich. Fragen nach der unmittelbaren Wirksamkeit und Nützlichkeit, nach der politischen und sozialen Verantwortung auch gerade in der praktischen Durchsetzung von Innovationen stehen im Mittelpunkt der Diskussion dieses Aufgabenbereichs, dem generell wegen des Mangels außeruniversitärer wissenschaftlicher Beratung in Ländern der Dritten Welt große Bedeutung zukommt.

In engem Zusammenhang mit den genannten drei Funktionen wird vielfach ein vierter Aufgabenbereich hervorgehoben, dem die Hochschulen gerade in einer Zeit sich verändernder internationaler Beziehungen mehr eigenes Gewicht zuzuerkennen hätten: „Die Universität des Zeitalters der wissenschaftlichen Zivilisation in Lateinamerika hat die Aufgabe zu übernehmen, die Identität der ‚*raza cósmica*‘ gegenüber der künstlichen Selbstentfremdung zu vertreten, wie sie im wissenschaftlich geführten praktischen Handeln ständig erzwungen wird“ (STEGE 1962, S. 13). Diese „humanistische Aufgabe“ stellt sich heute vielfach als die Bewahrung und Vertiefung autochthoner Kultur einer Nation, einer Region, eines Kontinents dar. Es geht darum, das große geschichtliche Erbe wieder wirksam werden zu lassen für die notwendigen Prozesse sozialer und nationaler Identifikation im *nation-building* (MAZRUI 1978). So sollen Professoren und Studenten in Lehre und Forschung, „sich mit ihrem Volk und seinen Problemen identifizieren“ (GOLDSCHMIDT 1977, S. 147) und dadurch einen Beitrag zur sozialen Integration leisten; denn „... die neue afrikanische Universität muß viel mehr sein als eine Institution für Lehre, Forschung und Verbreitung von Wissenschaft. ... worauf es ankommt, ist, Afrika und seiner Universität das Recht zuzugestehen, eine eigenständige Identität zu entwickeln“ (YESUFU 1973, S. 42 u. 87). Die Problematik dieses Aufgabenbereichs insbesondere angesichts der herrschenden internationalen, d. h. von Industrieländern weitgehend bestimmten, wissenschaftlichen Standards ist evident.

Im Unterschied zu den drei eher traditionellen Funktionen der Universität, auf deren Nennung sich auch die UNESCO beschränkt: „Fortschritt, Verbreitung und Anwendung von Wissenschaft“ (UNESCO 1970, S. 47), wird mit der vierten Funktion eine in der Dritten Welt oft wenig beachtete Aufgabe von Hochschulen deutlich, deren man sich jedoch in den klassischen euro-amerikanischen Vorstellungen von einer Wissenschaft allgemeiner und notwendiger Aussagen durchaus bewußt zu sein pflegt. Als Ziele von Hochschulen werden in diesem Zusammenhang auch genannt: „Vermittlung intellekt-

tueller Führerschaft“, „Förderung sozialen und wirtschaftlichen Fortschritts“, „Förderung interkontinentaler Einheit und internationaler Verständigung“ (YESUFU 1973, S. 42 ff.) oder „Bewahrung von Werten“, „gesellschaftliche Kontrolle“, „soziale Kritik“ (DORE 1978, S. 7). Aus der Spannung zwischen einem solchen Anspruch nationaler und sozialer Verbindlichkeit, der sich auch in der Geschichte der abendländischen Universität wiederholt beobachten läßt, und dem Anspruch wissenschaftlicher Objektivität und Qualität – „der unvermeidliche Konflikt zwischen der Suche nach Relevanz für nationale Ziele und dem Druck, internationalen wissenschaftlichen Standards zu entsprechen“ (NAGARAJA RAO 1978, S. 117) – wird ein großer Teil der gegenwärtigen Problematik der Hochschulen in Ländern der Dritten Welt verständlich. Sie stehen in der Spannung zwischen unterschiedlichen und mitunter sogar widerstreitenden Aufgaben des tertiären Sektors, zwischen dem Engagement für die eigenständige Entwicklung ihrer jeweiligen Gesellschaft und der Verpflichtung für die von Ort und Zeit relativ abgelösten Gesetzmäßigkeiten wissenschaftlicher Rationalität, wie sie in der euro-amerikanischen Kultur entdeckt und entwickelt worden sind.

### 3. Ausbildungsfunktion und Arbeitsmarkt

Im folgenden soll an einzelnen Problemen universitärer Lehre und Ausbildung in der Dritten Welt exemplarisch gezeigt werden, mit welchen Schwierigkeiten dortige Hochschulen gegenwärtig vielerorts konfrontiert sind. Im Unterschied zu anderen Funktionen der Universität sind hier relativ kurzfristige, quantitativ überprüfbare Entwicklungen beobachtbar. Die Ausbildung wirkt sich nicht nur allgemein auf die sozio-politische und ökonomische Situation eines Landes aus, sondern auch unmittelbar auf das Leben des einzelnen Studenten und seiner Familie; ihr gebührt daher besondere entwicklungspolitische Aufmerksamkeit.

Die Problematik der Ausbildungsfunktion ist in der Regel an rascher quantitativer Expansion evident geworden. Überall in der Welt sind die Studentenzahlen während der letzten Jahre gestiegen. In den meisten Ländern der Dritten Welt liegt der prozentuale Anteil der Studenten am jeweiligen Geburtsjahrgang zwar noch weit unter dem westlicher Industrieländer, die Steigerungsraten übertreffen in jüngster Zeit jedoch fast durchweg die quantitative Entwicklung in der Ersten Welt (s. Tabelle 2).

Der vor wenigen Jahren vielfach begrüßte (z. B. BEREDAY 1973; OECD 1974) Trend von der sog. „Elite-“ zur „Massen“-Universität hat nicht nur zu monströsen Institutionen wie der *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM) mit angeblich mehr als 200 000 Studenten geführt, sondern auch zu einer außerordentlichen Vermehrung der Institutionen selbst: in Nigeria z. B. ist die Zahl der Universitäten innerhalb von fünf Jahren von 6 auf 13 vermehrt worden. Diese Entwicklung hat zunächst vor allem dort zu Problemen geführt, wo der Arbeitsmarkt nicht in gleicher Weise expandieren konnte: In Mexiko-Stadt gab es 1977 allein 34.000 arbeitslose Architekten mit Hochschulabschluß; in Indien warten Hunderttausende von Ingenieuren auf angemessene Arbeit (NEELSEN 1973); in Ägypten, einem Land, das gegenwärtig noch jedem Hochschulabsolventen einen Arbeitsplatz gesetzlich garantiert, sind die alten Arbeitsbereiche eines Diplomlandwirts in der Administration gegenwärtig auf bis zu zehn junge Universitätsabsolventen verteilt, die z. T. in einem Raum um einen einzigen Schreibtisch „untergebracht“ sind. Vielfach kommt hinzu, daß das Arbeitsangebot sich in Sektoren wie vor allem Technik, Handel u. ä. ausdehnt, so daß in bestimmten traditionell bevorzugten und in der Ausstattung wenig aufwendigen Fächern wie Recht und einigen Geistes- und Sozialwissenschaften besonders brisante Diskrepanzen zwischen Absolventenzahlen und Stellenangeboten auftreten.

Die mit der quantitativen Expansion verbundenen ökonomischen Konsequenzen geraten dadurch in das Zentrum der kritischen Diskussion. Einerseits wird der Sinn massiver In-

Tabelle 2: Entwicklung der Studentenzahlen 1969/70–1974/75

Region	eingeschriebene Studenten (in tausend)		Steigerungs- rate in %	Studentenzahl 1975 in % der Bevölkerung im Alter von 20–24 J.
	1969/70	1974/75		
Welt	24.369	33.284	37%	o. A.
Afrika	416	799	92%	o. A.
Ägypten	197	408	107%	13
Nigeria	10	32	237%	1
Zaire	10	21	106%	1
Asien*	5.262	6.905	31%	o. A.
Indonesien	192	278	44%	2
Japan	1.631	2.249	38%	25
Südamerika	1.393	3.093	122%	o. A.
Bolivien	27	52	89%	10
Brasilien	347	955	175%	10
USA	7.917	11.185	41%	54
UdSSR	4.550	4.854	7%	22
BRD	441	836	90%	20

\* ohne China, Nordkorea, Viet Nam.

Quellen: UN Statistical Yearbook 1972, 1977; Weltbank: Weltentwicklungsbericht 1978.

vestitionen im tertiären Sektor überhaupt infrage gestellt (BLAUG 1977; HANF et al. 1977); die Hochschulen werden dem Vorwurf ausgesetzt, eine extrem teure „Produktion“ (einschließlich hoher Abbrecherquoten) zu betreiben, für deren „Produkte“ es so gut wie keinen „Markt“ gebe, es sei denn in Industrieländern (wobei sich das Problem der intellektuellen Austrocknung stellt); sie entzögen damit anderen Investitionsbereichen – Straßenbau, Gesundheitsvorsorge und Krankenhäusern u. ä. – die dort dringend erforderlichen Mittel und schadeten somit der Gesellschaft eher, als daß sie ihr Nutzen brächten. Andererseits werden die mit der ständigen Ausweitung verbundenen Bürokratisierungs- und Kontrolltendenzen kritisiert, die der freien Entfaltung wissenschaftlicher Arbeit immer engere, vielerorts auch politische Grenzen setzen.

Auch in den Hochschulen selbst führen die vielfach sehr rasch steigenden Zahlen der Studienanfänger zu erheblichen Problemen. Die Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung hält nicht Schritt mit der Expansion und mit den steigenden Anforderungen des Arbeitsmarkts. Überforderung des Personals und der Hochschulausstattung lassen es nicht zur Neubearbeitung veralteter Curricula und unzulänglicher didaktischer Konzeptionen kommen. Der wachsende Konkurrenzdruck, dem sich Studenten wie Hochschullehrer ausgesetzt sehen, die „Pest der Diplome“ (DORE 1976) belasten die Entwicklung von Kreativität und Produktivität der Studenten, d. h. die Entwicklung gerade jener Fähigkeiten, die zugleich der Entwicklung eines Landes besonders dienlich sind. Während eine immer strengere Selektion betrieben wird, werden die Aufgaben der Qualifikation der Studenten und insbesondere ihrer Integration in die Gesellschaft oft nur unzureichend gelöst. Die rasche Expansion verschärft den Mangel an qualifizierten Hochschullehrern. In Mexiko waren z. B. 1976 von rund 23.000 Hochschullehrern nur knapp 10% promoviert; über 70% waren nur stundenweise angestellt, nur 15% hatten einen vollen Vertrag

(ANUIES 1976). Ähnlich ist die Situation in vielen Ländern (ALTBACH 1977; PELCZAR 1977); sie belastet nicht nur die Lehre, sondern wirkt sich gerade auch auf die Forschungs- und Beratungsfunktion der Hochschulen negativ aus.

Die in einigen Ländern – so in den frankophonen Staaten Afrikas – zahlreichen ausländischen Dozenten können trotz vielfach hoher Qualifikation nur einen begrenzt positiven Beitrag leisten. Die in der Ersten Welt ausgebildeten und sozialisierten Wissenschaftler transferieren nicht nur „notwendige und allgemeingültige“ Inhalte ihrer Fachdisziplin, sie sind zugleich Übermittler auch einer bestimmten Didaktik, eines bestimmten Verhaltens zu Kollegen und Studenten, einer bestimmten Art, zu planen und zu arbeiten (GOLDSCHMIDT 1977, S. 155 f.). Die zumeist auf wenige Jahre begrenzten Arbeitsverträge lassen ihnen kaum Zeit zu einer vertieften, angepaßten Transferleistung, die produktiv wirksam werden könnte. – Die Diskrepanzen zwischen der inhaltlichen Leistung der Hochschulen und dem Qualifikationsbedarf der jeweiligen Gesellschaft sind auch besonders zu kritisieren im Hinblick auf ihre verheerenden Auswirkungen auf den Sekundar- und in seinem Gefolge sogar auf den Primarbereich, die sich an den fragwürdigen, entfremdeten Anforderungen der Hochschulen orientieren.

Insgesamt spiegelt die Kritik an der Ausbildung die Widersprüche im Verhältnis von Hochschulen und Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt: fast überall unverhältnismäßig hohe Studentenzahlen; sinkende Beschäftigungschancen für die Absolventen; extrem hohe Kosten und steigende Einwirkung der Finanzgeber, in aller Regel des Staates; vielfach fragwürdige Qualität der Ausbildung und ungesicherte Standards für das Lehrpersonal. Wie eingangs erwähnt, haben diese Kritikpunkte nicht überall in gleicher Weise Gültigkeit; in Schwarzafrika z. B. ist vielerorts der Arbeitsmarkt für Akademiker noch aufnahmefähig, und in Südostasien scheinen in jüngster Zeit die Studentenzahlen wenigstens kaum noch zu steigen. Trotzdem haben die Entwicklungen im Ausbildungswesen der Länder der Dritten Welt vielfach zu einer tiefgehenden Skepsis gegenüber Hochschulen geführt; diese werden oftmals nur noch als politisches Instrument verstanden, die unruhige Jugend fern von der Straße und damit halbwegs kontrolliert zu halten: „Wir betrügen die Studenten,“ sagte dem Verfasser ein Kollege aus Mexiko, „die von uns nicht mehr lernen, Probleme zu lösen und Verantwortung zu tragen, sondern nur noch Positionen auszufüllen ohne jegliche produktive Leistung; wir betrügen unsere Gesellschaft um den Nutzen immenser Investitionen; wir betrügen schließlich uns selbst, da wir unsere Arbeit nicht mehr an den Herausforderungen unserer Wissenschaft orientieren, sondern an den bequemen Kontrollmechanismen der Prüfungsordnungen.“ Wo bleibt die Gültigkeit jenes alten persischen Wortes, daß „die Tinte des Wissenschaftlers mehr wert sei als das Blut des Märtyrers“?

#### 4. Hochschulen als koloniales Erbe

Selbst wenn man sich die Heterogenität der Länder der Dritten Welt und die Komplexität ihrer unterschiedlichen internationalen Einbindungen gegenwärtig hält, erscheint es im Überblick richtig, von einer „konzeptuellen und institutionellen Krise“ (GOLDSCHMIDT 1977, S. 166) nicht nur der afrikanischen Universitäten, sondern auch der Universitäten in Lateinamerika und Asien – selbst in China (ELWERT 1979) – zu sprechen. Jenseits der bereits skizzierten Funktionen werden bei übergreifenden konzeptuellen Beschreibungen der Krise des tertiären Bereichs insbesondere fünf Faktoren genannt (daß darüber hinaus jeweils noch unterschiedliche historische, regionale und aktuell politisch-ökonomische Faktoren wirksam sind, bedarf keiner Frage):



(1) Die in den verschiedenen Institutionen des tertiären Sektors in Ländern der Dritten Welt weithin praktizierte Wissenschaft und Bildung ist im allgemeinen Wissenschaft der Ersten Welt; d. h., sie ist weitgehend transferierte „weiße“ Wissenschaft, die zur Geschichte, zur religiösen, politischen und sozialen Kultur eines Landes und damit auch zu den aktuellen Problemen dieses Landes oftmals nur eine geringe, kaum je eine gewachsene Beziehung hat. Greifbares Zeichen dafür ist die Tatsache, daß in wohl allen Ländern „weiße“ Wissenschaft (vor allem Technik und Naturwissenschaften) nur in „weißer“ Sprache vermittelt wird. Das Fehlen von Übersetzungen hat nicht allein ökonomische Gründe. Durch Sprache geht eine Gemeinschaft mit der Realität ihrer jeweiligen Lebensverhältnisse um. Die Schwierigkeit, ja vielfach Unmöglichkeit, bestimmte wissenschaftliche Texte in die jeweilige Landessprache zu übersetzen, berührt unmittelbar die Frage nach der Relevanz dieser Wissenschaft für die Probleme der entsprechenden Region und mittelbar die grundsätzliche Frage, wie deren allgemeine Entwicklung verlaufen kann.

(2) Die euro-amerikanische Wissenschaft arbeitet in der Regel streng disziplinenorientiert; sie folgt vielfach eher den Entwicklungen theoretischer Fragestellungen aus der jeweiligen Fachwissenschaft und deren Tradition heraus als interdisziplinären oder transdisziplinären Problemstellungen der vorfindlichen Situation. An den schweren, komplexen Problemen ökonomischer, technischer und sozialer Entwicklung der Dritten Welt wird besonders evident, daß sich Aufgaben gesellschaftlicher Entwicklung nicht umstandslos auf disziplinspezifische Kategorien reduzieren lassen. Viele Leistungen traditioneller Wissenschaft bleiben daher gerade in der Dritten Welt für die Lösung dortiger Probleme unbefriedigend.

(3) Die Wissenschaft der Länder der Dritten Welt orientiert sich vielfach an sog. internationalen akademischen Standards, die durch die euro-amerikanische Wissenschaft gesetzt sind. Diese Standards zu erzielen, ist nicht nur außerordentlich aufwendig (am deutlichsten erkennbar in Naturwissenschaft, Medizin, Technik); sie sind auch vielfach von nur geringer unmittelbarer Relevanz für die Lösung der in der Dritten Welt anstehenden Probleme.

(4) Die Hochschulen der Dritten Welt haben in der Regel das Postulat von Freiheit und Autonomie der Wissenschaft übernommen und damit ihre Verpflichtungen zur Lösung vordringlicher, konkreter Aufgaben sozialer, technischer und ökonomischer Entwicklung oftmals vernachlässigt; doch YESUFU (1973, S. 82 f.) betont: „Die Universität sollte ihr Arbeitsprogramm nach nationalen Prioritäten ausrichten, wie sie von der Regierung bestimmt werden. Enge Kooperation zwischen Universität und Regierung ist daher zu jeder Zeit wesentlich. Dementsprechend muß die Universität anerkennen, daß die Regierung entscheidet über die Festlegung nationaler Entwicklungsziele, über die Verteilung von Ressourcen, über die Prioritäten am Arbeitsmarkt und über die Ziele von Bildung und Ausbildung auch in den Universitäten.“

(5) Schließlich wird wissenschaftliche Arbeit vielfach in das Prokrustes-Bett hierarchisch-bürokratischer Administration gespannt, um Institutionen zu stabilisieren und weiterzuführen, die nach Vorbildern in Industrieländern errichtet wurden. Die notwendige Anpassung an die andere Situation und an die sich rasch verändernden Bedürfnisse einer Entwicklungsgesellschaft wird dadurch nahezu unmöglich gemacht.

Die hier genannten fünf Krisenfaktoren resultieren im wesentlichen aus einer Analyse des Hochschulwesens unter dem Gesichtspunkt seiner ökonomischen Bedeutung bzw. der entsprechenden Verwertbarkeit der Erträge der Hochschularbeit; dies gilt vor allem dort, wo einem Postulat kurzfristiger Problemlösung und Bedürfnisdeckung Vorrang eingeräumt wird. Es scheint dies Ausdruck für die auch in der Dritten Welt noch verbreitete Auffassung zu sein, daß Entwicklung in erster Linie mit ökonomischem Wachstum gleichzusetzen ist, mit Steigerung von Produktion und Effizienz, also mit einer Auffassung, deren Gültigkeit in Industrieländern zunehmend auf Zweifel stößt. Es stellt sich die Frage, ob die gegenwärtigen Beschreibungen der Krise im Hochschulwesen der Dritten Welt nicht einseitig und damit unter Umständen in gefährlicher Weise unvollständig sind, weil politische und soziale, aber auch psychologisch-pädagogische Kategorien zu wenig herangezogen werden.

In diesem Zusammenhang darf nicht übersehen werden, daß strukturelle Probleme der Hochschulen in der Dritten Welt – freilich mit unterschiedlichen Akzenten und Gewich-

ten – sich auch in der Situation der Hochschulen der Ersten Welt beobachten lassen. Hier wird einerseits vielfach von „Krise“ und „Zerfall“ traditioneller Werte und Arbeitsformen der Universitäten gesprochen, andererseits wächst die Skepsis, was die Universitäten zur Lösung moderner Probleme beizutragen vermögen: „Es verbreitet sich die Ansicht immer mehr, daß Erziehung ganz allgemein und der Hochschulsektor im besonderen es nicht erreicht haben, sich dem veränderten Bedarf der Gesellschaft anzupassen“ (CEPES: „Higher Education in Europe“, Vol. III, Nr. 6, S. 3; vgl. auch FULTON 1978). Die Sorgen über Entfremdungsprozesse in der wissenschaftlichen Arbeit wachsen auch hier und damit die Unsicherheit über Funktionen, Inhalte und Organisationsformen innerhalb des tertiären Bereichs. Der Zusammenhang ist offensichtlich, und er beinhaltet mehr als jenen „zunehmenden Sinn für Internationalismus und wechselseitige Abhängigkeit zwischen Hochschulen auf der ganzen Welt“ (KNOWLES 1977, S. 15 a); er ist zugleich Ausdruck und Spiegel des weitverzweigten Netzes der Interdependenz aller kulturellen und ökonomischen Systeme, zumal der tiefen Abhängigkeit der armen Länder, in welcher auch Wissenschaft und Kultur oft genug zum Vehikel fremder ökonomischer und politischer Interessen pervertiert worden sind (MAZRUI 1975). Dieser Zusammenhang hat eine sehr einfache, sehr reale Bedeutung: Abhängigkeit hindert eigenständige Entwicklung.

Der strukturelle Zusammenhang der Problematik der Hochschulen in der industrialisierten und in der Dritten Welt führt zu einer wichtigen Folgerung: Die gemeinsame Krise bedarf zu ihrer Überwindung auch gemeinsamer Anstrengung, bedarf der Entwicklung hier wie dort. Diese Anstrengungen können nicht allein oder hauptsächlich der Dritten Welt zugewiesen werden, nur weil dort Fehlentwicklungen europäisch-nordamerikanischer Hochschultradition vielerorts deutlicher auftreten und in ihren Konsequenzen leichter greifbar sind. Trotzdem scheint die größere Last der Dritten Welt zuzufallen, weil sie vor der zusätzlich schweren Aufgabe steht, aus einer weitgehend fremden Wissenschaft ein eigenständiges Instrument in Lehre, Forschung und Dissemination zur eigenständigen Entwicklung werden zu lassen: „Die Hauptwiderstände gegen Veränderung liegen in Hochschul- und Verwaltungsstrukturen, die von dem kolonialen System ererbt werden, die heute aber angesichts steigender Nachfrage nach Veränderung überholt sind“ (THOMPSON/FOGEL 1976, S. 10).

## 5. Bedingungen alternativer Konzepte

Die Diskussion um notwendige Veränderungen in den Hochschulen der Dritten Welt hat erst begonnen; es gibt wenig empirische Evidenz für die allgemeine Gültigkeit von Konzepten eines neuen, erfolgreicher Wegs, wenn auch vielfältige Bemühungen um neue Modelle – von internationaler Forschungskooperation in Netzwerken bis hin zur Einschreibung selbst von Analphabeten als Lernenden – in beinahe jedem Land unternommen werden (z. B. BIEGER et al. 1973; ALTBACH 1974; RANGEL GUERRA 1975; STEPHENS/RODERICK 1975; SALINAS AMESCUA 1977; THOMPSON/FOGEL 1976/77): „Wenn es einen Weltindex wichtiger Innovationen im Bildungssystem gäbe, wäre ich sicher, dieser würde nachweisen, daß der Umfang solcher Veränderungen in den letzten zehn Jahren beträchtlich größer war als in jeder vergleichbaren Periode zuvor“ (COOMBS 1977, S. 63 f.).

Bei GOLDSCHMIDT (1977, S. 146 f.), aufgegriffen von KÜPER (1977), finden sich sechs leitende Prinzipien für den Fortbestand und die Weiterentwicklung der Universitäten vor allem in Afrika: Nationale Relevanz, Afrikanisierung, soziale Identifikation, staatliche

Hegemonie, akademische Freiheit und internationale Kommunikation. Die jüngste Diskussion (z. B. DORE 1978; ANDERSON 1979; „*development dialogue*“ 1979/1) ist dieser Richtung weiter gefolgt. dabei finden fünf Schlüsselbegriffe – Landverbundenheit, Eigenständigkeit, Problemorientierung, Partizipation und Flexibilität – immer wieder Verwendung, welche nicht mißverstanden werden dürfen: Sie bezeichnen, zumindest in der großen Mehrzahl der Länder der Dritten Welt, keine Realität, sondern sie weisen in eine Richtung, in der aus einer Situation der Armut und Abhängigkeit heraus die Chance eigenständiger Entwicklung sichtbar werden mag:

*Landverbundenheit:* Die „fremde“ Wissenschaft (und Bildung) – unbestritten ihrer großen technologischen, aber auch humanen Leistungen – soll zu einer landverbundenen Wissenschaft (*endogeneous science*) abgewandelt werden, die womöglich in der jeweiligen Landessprache zur Lösung von Problemen der eigenen Umwelt beiträgt. Es geht hierbei um die zentrale Forderung, Wissenschaft als historische menschliche Tätigkeit zu begreifen, deren Resultate auch von Ort und Zeit und damit von je bestimmten sozialen und ökonomischen Bedingungen abhängen. Dies gilt besonders für die Geistes- und Sozialwissenschaften, aber auch für die Schwerpunktbildung in Technik- und Naturwissenschaften (MAZRUI 1975).

*Eigenständigkeit:* Die Praxis des Wissenschaftsbetriebs wird in Lehre, Forschung und Dissemination gegenwärtig noch in beträchtlichem Umfang durch Transfer von Organisation und Wissen, Ausstattung und Projektaufträgen, Lehrpersonal und Stipendien aus der Ersten Welt bestimmt. Ziel der Länder der Dritten Welt ist es, zunehmend auf eigene intellektuelle und ökonomische Ressourcen zurückzugreifen, die von ihnen selbst mobilisiert werden. In vielen Hochschulen werden mannigfache Versuche unternommen, um beispielsweise durch Produktion oder Dienstleistungen aus eigener Kraft neue Mittel zu erschließen oder effektivere Lehre und Forschung zu entwickeln. Die Abwendung von linearen Expansionskonzepten eines ökonomischen „Mehr vom Gleichen“ (BLAUG 1977), die sich oft genug als gefährliche Illusion erwiesen haben (HANF et al. 1977), enthält die Chance, Relevanz und Produktivität wissenschaftlicher Arbeit durch die Konzentration auf vorhandene Ressourcen zu steigern. Technologie-Transfer könnte sich zumindest teilweise zu Technologie-Austausch entwickeln.

*Problemorientierung:* Die wissenschaftliche Arbeit wird sich nicht nur an bestimmten, einem anderen historischen Kontext entstammenden Disziplinen orientieren; sie wird vielmehr zunehmend auch an konkreten Aufgaben der realen Umwelt ihre Paradigmen, ihre Vorgehensweisen zu entwickeln haben. Landzugewandte Curricula, Forschungsprojekte, Beratungsaktivitäten werden mehr Gewicht erhalten. Derartige Entwicklungen können schrittweise zu einer Einschränkung der Abhängigkeit der peripheren Hochschulen der Dritten Welt von den euro-amerikanischen Metropolen der Wissenschaft führen. Dann wird sogar die notwendige Ruralisierung des tertiären Sektors bis zu einem gewissen Grad denkbar. In Thailand z. B., aber auch in Ägypten und besonders in Tansania, haben Hochschulen mit Erfolg Beiträge geleistet, um das Problem des vielerorts extremen Stadt-Land-Gefälles einer Lösung näherzubringen. Das Konzept der Schirm-Universität (KUPER 1977) könnte zu einem wirksamen Modell für die Einbeziehung ländlicher Regionen in die Entwicklung eines Landes werden, sofern sich die dafür notwendigen dezentralen Organisationsformen schaffen lassen.

*Partizipation:* Im Prozeß nationaler und kultureller Integration wird die Beteiligung aller von und in wissenschaftlichen Prozessen Betroffenen zu einem der wichtigsten Faktoren

für Relevanz und Effizienz von Lehre und Forschung sowie für die Verbreitung wissenschaftlicher Inhalte. Der tertiäre Sektor ist in ein soziales und ökonomisches System integrierender Elemente eingebunden; praktisch sind Studenten so gut wie Außenstehende – Bauern, Regierungsbeamte, Industrietätige u. a. – verantwortliche Interaktionspartner. Eine möglichst allseitige Partizipation erfordert kooperative, möglichst dezentrale Arbeits- und Organisationsformen und offene Kommunikationssysteme. Als praktisches Beispiel für eine Bemühung um das sicherlich gemeinhin noch wenig realitätsnahe Ziel sogar einer internationalen Partizipation könnte das von der FAO geförderte internationale *Participation Research Network* des *International Council on Adult Education* gelten (*ideas and action*, FAO 1978/5).

*Flexibilität:* „Universitäten haben nicht den erforderlichen Grad an Flexibilität gezeigt, der notwendig wäre, um den ständig steigenden Erwartungen und Bedürfnissen der Bevölkerung gerecht zu werden“ (YESUFU 1973, S. 82). Kontinuität und Verbindlichkeit gegenüber längerfristigen Aufgaben wissenschaftlicher Arbeit bedürfen einer größeren Offenheit gegenüber dem rasch sich verändernden Bedarf einer Gesellschaft. Offenheit für Entwicklung erfordert gerade im tertiären Sektor mehr Flexibilität in den institutionellen Strukturen, in den Verfahren und Entscheidungsabläufen sowie im Einsatz verfügbarer Ressourcen. Ein Versuch in dieser Richtung wurde z. B. von der mexikanischen Metropolitan Universität, Abteilung Xochimilco, unternommen. Dort bindet die organisatorische Struktur den einzelnen Hochschullehrer fest in einen Forschungs- und Dienstleistungsbereich (*departamentos*) ein. Zugleich werden diesem Lehr- und Ausbildungsaufgaben in einem temporären, ggf. rasch änderbaren Zusammenhang zugewiesen (WESSELER 1977). Die Verwirklichung neuer Organisations- und Arbeitsformen gerade im nicht-formalen Bereich des tertiären Sektors sollte dadurch entsprechend den jeweiligen Aufgaben möglich werden. Dies betrifft vor allem eher kurzfristig angelegte Beratungsaktivitäten und zeitlich begrenzte Kooperationsprogramme. Im Zusammenhang des *Southeast Asian Center for Graduate Study and Research in Agriculture* (SEARCA) an der Universität in Los Baños, Philippinen, wird dies praktiziert.

Angesichts der konkreten Situation der meisten Hochschulen in Ländern der Dritten Welt mögen die genannten fünf Perspektiven als hoffnungslos utopisch erscheinen. Sie sind als konzeptuelle Komponenten gedacht, um das Ziel optimaler Wirksamkeit des tertiären Sektors in Richtung auf eigenständige, soziale, ökonomische, technologische und politische Entwicklung zu erreichen. Lange Zeit sind die meisten Institutionen des tertiären Bildungssektors in der Dritten Welt den euro-amerikanischen rationalen Wissenschaftsprinzipien und Grundeinsichten einseitig gefolgt. Dadurch vermochten sie dem Bedarf ihrer jeweiligen Gesellschaft bestenfalls nur partiell zu entsprechen. Gegenwärtig lassen sich dagegen Zeichen eines umgekehrten Trends beobachten, der Eigenständigkeit und Unabhängigkeit betont. Diesem Trend kommt parallel eine komplementäre Entwicklung in den Industrieländern entgegen, so etwa in der steigenden Beachtung der Kulturformen und der Literatur der Dritten Welt. Kommt man dem Ziel des Abbaus einseitiger Abhängigkeiten und des Aufbaus gemeinsamer Entwicklung näher?

Der Trend zur Eigenständigkeit bedeutet nicht – das kann hier nur angedeutet werden –, daß Projekte internationaler Bildungshilfe im tertiären Sektor überflüssig werden. Nicht zuletzt angesichts der außerordentlichen technologischen Diskrepanz (s. *Tabelle 3*) wird dieser Sektor auch in Zukunft einen nur von wenigen Entwicklungsländern allein tragbaren Aufwand an Finanzen und *Know how* fordern; dies hat erneut die „Gruppe der 77“ auf

der Konferenz der Vereinten Nationen über „Wissenschaft und Technologie im Dienste der Entwicklung“ (UNCSTD) in Wien (August 1979) mit Nachdruck deutlich gemacht. Projekte der Bildungshilfe sollten sich allerdings künftig in Zielsetzung und Arbeitsformen von der bisher vielfach vorherrschenden Praxis der Betonung kurzfristiger und einseitig ökonomischer Interessen unterscheiden.

*Tabelle 3: Patente in der Dritten Welt*

	Zahl der Patente (in Tausend)	in Prozent
Industriestaaten	3 300	94
Entwicklungsländer	200	6
Welt	3 500	100
Verteilung der Patente in Entwicklungsländern		
– Einheimische	30	(16)
– Ausländer	170	(84)
– davon angewandt	10–20	(5–10)
– nicht angewandt	150–160	(90–95)

*Quelle:* G. HAAF: An den Ärmsten vorbeigeforscht. In: Die Zeit, Nr. 34, 17. August 1979, S. 13.

## 6. Aufgaben für die Forschung

Es seien fünf aktuelle Forschungsaufgaben herausgegriffen, in denen einerseits erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen besonderes Gewicht zukommt, deren Probleme andererseits über die gegenwärtig international vorherrschenden empirisch-analytischen Ansätze hinaus Perspektiven erfordern, wie sie gerade in der deutschen pädagogischen Forschungstradition liegen:

- (1) Ermittlung der gängigen erziehungswissenschaftlichen Forschungsparadigmen, wie sie unreflektiert weltweit in Fragestellungen über den tertiären Bereich Anwendung zu finden pflegen: Sind die herrschenden wissenschaftlichen Kategorien der heutigen Einsicht in Situationen und Aufgaben der Hochschulen in der Dritten Welt angemessen?
- (2) Vergleichende Analyse der Lernprozesse in unterschiedlichen Kulturen unter Einbeziehung der jeweiligen Bedingungen des tertiären Bereichs. Die Weiterentwicklung didaktischer Konzeptionen ist davon abhängig.
- (3) Ermittlung der besonderen Kompetenzen eines „Lehrers“ (Forschers, Beraters), die im tertiären Bildungsbereich der Dritten Welt erforderlich sind, und Konzeption entsprechender eigenständiger Ausbildungsprogramme.
- (4) Erforschung der Funktionen, Verfahren und Effekte der Prüfungspraxis; Examina nehmen auch in der Dritten Welt zunehmend eine entscheidende Schlüsselstellung sowohl in der Steuerung interner curricularer Prozesse als auch in den Wechselbeziehungen zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt ein. Sie bedürfen der sorgfältigen Anpassung an den jeweiligen lokalen, individuellen wie gesellschaftlichen Bedarf. Ohne die Entwicklung

eigener Standards sowie die damit verbundene behutsame und gezielte Loslösung von Aspekten internationaler, d. h. fremder, akademischer Qualitätsvorstellungen (YESUFU 1973, S. 83), wird eine engere Verbindung zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und beruflicher Praxis kaum möglich sein.

(5) Infragestellung der derzeit herrschenden Kriterien und Verfahren von Evaluation im tertiären Bereich unter Einbeziehung der Kritik an den gängigen Formen internationaler Bildungshilfe (z. B. EICHER 1973). Nicht zuletzt aufgrund der bisher gerade in diesem Sektor erheblichen internationalen Bildungsförderung haben sich ökonomisch und administrativ orientierte Evaluationskonzepte verbreitet, die vielfach Zielsetzungen und Arbeitsformen tertiärer Bildung beeinflussen, ohne daß ihre pädagogische und soziale Relevanz hinreichend reflektiert worden ist.

Für die Entscheidung über die Wahl der jeweiligen Organisations- und Arbeitsform internationaler Forschungsprojekte sind drei Kriterien wichtig, die sich gegenwärtig in der internationalen wissenschaftlich-technologischen Zusammenarbeit durchsetzen: wechselseitiger Nutzen der Arbeit, gleiche Rechte für alle betroffenen Seiten und langfristige Wirksamkeit.

#### *Anhang: Überblick zur Literatur*

In den Jahren 1976/77 wurden in *Research into Higher Education Abstracts* (SRHE) über 400 Titel vor allem aus dem westeuropäischen und nordamerikanischen Raum erfaßt. Davon waren nur 23 auf Probleme von Hochschulen in der Dritten Welt bezogen. Auf der *Fourth International Conference on Higher Education* im August/September 1978 in Lancaster fanden sich nur sehr vereinzelt Beiträge zu Fragen des Hochschulwesens in sog. Entwicklungsländern. Auch der dritte Kongreß der *European Association for Research and Development in Higher Education* (Januar 1979 in Klagenfurt) widmete – trotz eines besonderen Seminars über *University Didactics in Developing Countries* – den Problemen in der Dritten Welt nur am Rande Aufmerksamkeit. Das wissenschaftliche Interesse an Hochschulproblemen der Dritten Welt scheint zumindest im westeuropäischen Raum gerade erst begonnen zu haben. Trotzdem findet sich eine solche Fülle von Material – besonders im Bereich der sog. grauen Literatur –, daß der Überblick an dieser Stelle provisorisch und sehr formal bleiben muß.

Eine gute Übersicht vermitteln mehrere große Bibliographien, so vor allem *Higher Education in Developing Nations* (ALTBACH/KELLY 1975), *Comparative Higher Education Aboard* (ALTBACH 1976) und die Arbeiten von NITSCH/WELLER (1970, 1973). Hilfreich – insbesondere für den Zugang zu grauer Literatur – sind z. T. unregelmäßig erscheinende Bibliographien bzw. Computerauszüge der Internationalen Organisationen (vgl. den Beitrag von GMELIN in diesem Heft). Die 1977 erschienene zehnbändige *International Encyclopedia of Higher Education* (KNOWLES 1977) bietet wohl den umfassendsten und systematischsten Zugang.

Obwohl es problematisch ist, aus der Fülle der Einzelwerke eines herauszugreifen, dürften die beiden Bände *Higher Education and Social Change. Promising Experiments in Developing Countries* (THOMPSON/FOGEL 1976/77) gegenwärtig einen sehr brauchbaren Einstieg vermitteln, da sie die Hochschulprobleme von einer knappen systematischen Einführung her über regionale Perspektiven bis hin zu einer Fülle sehr konkreter Fallstudien über Hochschulen in Afrika, Asien und Lateinamerika verfolgen.

In der Bundesrepublik ist die ausführliche Bibliographie „Hochschulen, Wissenschaft und Entwicklung in Afrika“ (KÜPER 1976) zu nennen; sehr nützlich sind die von der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung von Zeit zu Zeit herausgegebenen Hausbibliographien, z. B. „Forschung und Forschungsförderung in und für Entwicklungsländer“ (WELZEL 1976) oder „Literatur zum Thema Bildungshilfe“ (WELZEL 1978) sowie die für die Regionalkonferenzen in Afrika, Asien und Lateinamerika zusammengestellten (internen) Reader zum Fragenbereich von Hochschule und Entwicklung.

Schon ein derartiger, sicherlich flüchtiger Überblick über die Literatur läßt einen wesentlichen Aspekt deutlich werden: Die „akademische“ Wissenschaft hat sich bisher eher am Rande mit Problemen der Hochschulen in der Dritten Welt befaßt, es sind vielmehr die großen nationalen und multinationalen Geberinstitutionen bzw. „politische“ wissenschaftliche Vereinigungen, aus deren Umkreis entsprechende Publikationen kommen. Dies läßt ein Interesse vermuten, dessen man sich in seiner Sinnhaftigkeit wie in seiner möglichen Problematik – wie jedes Interesses sog. „reiner“ Wissenschaft – bewußt sein sollte. Nicht zuletzt dieser Zusammenhang mag erklären, daß Fallstudien, Projektbeispiele, empirische Trendanalysen usw. – d. h. Studien, die auf relativ kurzfristige, pragmatische Verwertbarkeit ausgerichtet sind – überwiegen, während z. B. Untersuchungen grundlegender historischer, soziologischer, wissenschaftstheoretischer, aber auch pädagogischer oder politischer Zusammenhänge im tertiären Sektor offensichtlich in der Minderzahl sind.

## *Literatur*

- ALTBACH, P. (Ed.): *University Reform. Comparative Perspectives for the Seventies*. Cambridge, Mass. 1974.
- ALTBACH, P.: *Comparative Higher Education Abroad. Bibliography and Analysis*. New York 1976.
- ALTBACH, P.: In search of Saraswati: the ambivalence of the Indian academic. In: *Higher Education* 6 (1977), S. 255–275.
- ALTBACH, P.: *Comparative Higher Education. Research Trends and Bibliography*. London 1979.
- ALTBACH, P.: *The Academic Profession. Perspectives on an International Crisis*. Buffalo: State University of New York at Buffalo, Department of Higher Education 1979 (Occasional Paper No. 5).
- ALTBACH, P./KELLY, D.: *Higher Education in Developing Nations. A Selected Bibliography, 1969 to 1974*. New York 1975.
- ANDERSON, C. A.: Higher education in transition: an international perspective. In: *Higher Education* 8 (1979), S. 3–8.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR: *La Enseñanza Superior en México 1970–1976*. México D. F. 1976.
- BEREDAY, G.: *Universities for All*. San Francisco 1973.
- BIEGER, K.-W./GOLDSCHMIDT, D./KREUSER, H.: *Die Errichtung einer Ingenieur fakultät an der Universität Dar-es-Salaam unter Mitwirkung der Bundesrepublik Deutschland*. Gutachten (hektographiertes Manuskript). Hannover/Berlin/Köln 1970.
- BLAUG, M.: *Education and the Employment Problem in Developing Countries*. Genf: ILO 1973.
- BLAUG, M.: *Economics of Education in Developing Countries: Current Trends and New Priorities*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977.
- COMMONWEALTH SECRETARIAT: *Seventh Commonwealth Education Conference, Ghana*. London 1977.
- COOMBS, P.: A fresh look at the world educational crisis. In: *COMMONWEALTH SECRETARIAT* 1977. S. 58–67.
- DORE, R.: *The Diploma Disease*. London 1976.
- DORE, R.: The role of higher education in national development. In: *Higher Education in Europe* 3 (1978), H. 6, S. 5–10.
- EICHER, C.: African universities: overcoming intellectual dependency. In: YESUFU, T. (Ed.): *Creating the African University. Emerging Issues of the 1970s*. Published for the Association of African Universities. Ibadan 1973, S. 27–34.
- ELWERT, G.: Aktuelle Trends der Hochschulentwicklung in der Volksrepublik China. In: GROENEVELD, S. (Hrsg.): *Materialien zur Chinadiskussion*. Saarbrücken 1979, S. 239–246.
- FAO: *Higher Education and Third World Development Issues. An International Comparative Study*. (Action for Development.) Rom 1975.
- FAO: *The Contribution of Agricultural Faculties and Universities to Development*. Rom 1977.
- FREMEREY, M.: *Studenten und Politik in Indonesien*. München 1978.
- FULTON, O.: Higher education into the 1990s: crisis or opportunity? In: *Higher Education Bulletin* 6 (1978), H. 2, S. 49–57.
- GALONSKA, J.: *Methoden einer Evaluierung von Universitätspartnerschaften*. Frankfurt a. M. 1977.
- GALTUNG, J.: Über den Aufstieg der Intellektuellen zur Macht, In: FLITNER, A./HERRMANN, U. (Hrsg.): *Universität heute. Wem dient sie? Wer steuert sie?* München/Zürich 1977, S. 127–138.

- GERLACH, K.: Vorüberlegungen zu Maßnahmen der Entwicklungshilfe im tertiären Bildungsbereich. (Bildungsreport Nr. 1.) Eschborn: GTZ 1976.
- GLIMM, H./KÜPER, W. (Eds.): *University, Science and Development in Africa*. Bonn: DSE 1976.
- GOLDSCHMIDT, D.: Förderung der Universitäten in der Dritten Welt – Entwicklungshilfe oder Irreleitung? In: FLITNER, A./HERRMANN, U. (Hrsg.): *Universität heute. Wem dient sie? Wer steuert sie?* München/Zürich 1977, S. 139–170.
- GOLDSCHMIDT, D.: Bildungsforschung und Bildungshilfe. In: ENGELS, B./LAASER, U. (Hrsg.): *Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. (Weltwirtschaft und internationale Beziehungen. Diskussionsbeiträge. Bd. 12.)* München 1978, S. 245–264.
- GROHS, G.: Hochschule und Staat in Entwicklungsländern. In: FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (Hrsg.): *Universität und Demokratie. Universitätstage 1967*. Berlin 1967, S. 20–34.
- HAAR, J.: *The Politics of Higher Education in Brazil*. New York 1977.
- HANF, T., et al.: Erziehung – ein Entwicklungshindernis? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 23 (1977), S. 9–33.
- HANNA, J. W. (Ed.): *African Students*. New York 1974.
- HENNESSY, A.: Students in the Latin American university. In: MAIER/WEATHERHEAD 1979, S. 147–184.
- Higher Education for the Future* (Schwerpunktthema). In: *Higher Education in Europe* 3 (1978), H. 6, S. 5–42.
- KNOWLES, A. (Ed.): *The International Encyclopedia of Higher Education*. 10 Bde. San Francisco 1977.
- KÜPER, W. (Hrsg.): *Bildung und Wissenschaft in Entwicklungsländern*. Eschborn: GTZ 1975.
- KÜPER, W.: Hochschulen, Wissenschaft und Entwicklung in Afrika: Bibliographie. (Bildungsreport Nr. 4.) Eschborn: GTZ 1976.
- KÜPER, W.: Die höhere Bildung in Afrika im Dienst der Entwicklung. In: *Afrika Spektrum* 12 (1977), S. 285–296.
- LATAPI, P.: *Universidad y Sociedad*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México 1977.
- LATAPI, P.: Trends in Latin American Universities. Selected Problems and Perspectives. Paris: UNESCO o. J. (1978).
- LIEBMAN, A. /WALKER, K./GLAZER, M.: *Latin American University Students: A Six Nation Study*. Cambridge, Mass. 1972.
- LIPSET, S. M. (Ed.): *Student Politics*. New York 1967.
- MAIER, J./WEATHERHEAD, R. W. (Eds.): *The Latin American University*. Albuquerque 1979.
- MAZRUI, A.: The African university as a multinational corporation: problems of penetration and dependency. In: *Harvard Educational Review* 45 (1975), S. 191–210.
- MAZRUI, A.: *Political Values and the Educated Class in Africa*. Berkeley, Calif. 1978.
- NAGARAJA, RAO, K.: University-based science and technology for development: new patterns of international aid. In: *Impact of Science on Society* 28 (1978), H. 2, S. 117–125.
- NAJMAN, D.: *Bildung in Afrika. Vorschläge zur Überwindung der Krise*. Wuppertal 1976.
- NEELSEN, J. P.: *Student Unrest in India*. München 1973.
- NEELSEN, J. P.: Die soziale und politische Rolle der Studenten in Indien. In: TURLACH, M. (Hrsg.): *Gesellschaft und Politik in Süd- und Südostasien*. Bonn-Bad Godesberg 1973, S. 81–106.
- NIBLETT, W./BUTTS, R. (Eds.): *Universities Facing the Future. (The World Year Book of Education 1972/73.)* London 1972.
- NITSCH, W.: *Die soziale Dynamik akademischer Institutionen. Trend-Report zur sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Weinheim 1973.
- NITSCH, W./WELLER, W.: *Social Science Report on Higher Education and Universities*. 2 Bde. (International Committee for Social Sciences Documentation: Confluence. Bd. 9 und 10.) Den Haag/Paris 1970 und 1973.
- NYERERE, J.: Relevance and Dar-es-Salaam university (Rede am 29. 8. 1970 aus Anlaß der Inauguration als Kanzler der Universität Dar-es-Salaam). In: NYERERE, J.: *Freedom and Development. A Selection from Writings and Speeches 1968–1973*. Dar-es-Salaam/London 1973, S. 192–203.
- NYERERE, J.: Unity for a New Order. In: IFDA Dossier (1979), H. 5, Markings.
- OECD: *Management of Research and Development*. Paris 1972.
- OECD: *Towards Mass Higher Education. Issues and Dilemmas*. Paris 1974.
- ONUSHKIN, V.: *The Role of Universities in Post-Experience Higher Education*. Paris: UNESCO, IIEP 1977.
- PELCZAR, R.: The Latin American professoriate: progress and prospects“. In: *Higher Education* 6 (1977), S. 235–254.



- RANGEL GUERRA, A.: La universidad y el desarrollo. In: Revista de la Educación Superior 4 (1975), S. 17–30.
- RIOS BUITRAGO, L.: La Universidad en la América Latina en la Cooperación Alemana. Bonn: DSE 1975.
- RODRIGUEZ, A.: Academic Repression in the Third World. Brighton: University of Sussex, Institute of Development Studies 1977.
- SALINAS AMESCUA, B.: Una alternativa de la universidad tradicional. In: Revista del Centro de Estudios Educativos 2 (1977), S. 105–113.
- SINGH, C./CHEOK, T. B. (Eds.): Student Problems in Southeast Asian Universities. Bangkok 1969.
- SOCIETY FOR RESEARCH INTO HIGHER EDUCATION (Ed.): Research into Higher Education Abstracts. Guildford 1976/77.
- STEGE, H. A.: Die Universitäten in der gesellschaftlichen Entwicklung Lateinamerikas. Gütersloh 1962.
- STEPHENS, M./RODERICK, W. (Eds.): Universities for a Changing World. Vancouver 1975.
- Students and Politics*. In: Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences 97 (1968), H. 1.
- THOMPSON, K./FOGEL, B. (Eds.): Higher Education and Social Change. Promising Experiments in Developing Countries. 2 Bde. New York 1976 und 1977.
- TIERNEY, J.: Higher education in Latin America in an era of change. In: NIBLETT/BUTTS 1972, S. 97–114.
- UNESCO: General Conference, 19th Session, Nairobi 1976: Draft Medium Term Plan (1977–1982). Paris 1976.
- UNESCO: Lifelong Education and University Resources. Paris: International Association of Universities 1978.
- WESSELER, M.: Was heißt denn Praxisbezug? Neue Studiengänge an einer jungen Universität in Mexiko. In: Prisma 16 (1977), S. 39–45.
- YESUFU, T. (Ed.): Creating the African University. Emerging Issues of the 1970s. Ibadan 1973.